



**INSTITUTO DE PSICOLOGIA - DEPARTAMENTO DE  
PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO -  
PED**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

---

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA  
CLÍNICA E INSTITUCIONAL  
TURMA IX  
(2010/2011)**

**Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero**

**TRABALHO FINAL DE CURSO**

**Apresentado por: Juliana Crespo Lopes**

**Orientado por: Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino**

**BRASÍLIA, 2011**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO  
ESCOLAR DE ESTUDANTES AUTISTAS: CONTRIBUIÇÕES  
PSICOPEDAGÓGICAS**

**Apresentado por: Juliana Crespo Lopes**

**Orientado por: Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino**

## Sumário

|  |    |
|--|----|
| 1. Colocação do problema .....   | 4  |
| 2. Fundamentação teórica .....   | 5  |
| 2.1 Psicopedagogia e Inclusão Escolar .....  | 5  |
| 2.2 O autismo e os desafios em sua inclusão escolar .....                                      | 9  |
| 2.3 Contribuições e possibilidades para a formação de professores inclusivos .....             | 12 |
| 3. Método de Intervenção .....   | 19 |
| 3.1 Participantes e instituição .....  | 19 |
| 3.2 Procedimentos adotados .....   | 19 |
| 4 – A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica às sessões de intervenção..... | 20 |
| 4.1 - Avaliação Psicopedagógica.....   | 20 |
| 4.1.1 - Sessão de avaliação psicopedagógica 1 – Análise documental .....                       | 20 |
| 4.1.2 - Sessão de avaliação psicopedagógica 2 – Observação nº1 -(09/09/2011).....              | 22 |
| 4.1.3 - Sessão de avaliação psicopedagógica 3 – Observação nº2 -(16/09/2011).....              | 26 |
| 4.1.4 - Sessão de avaliação psicopedagógica 4 – Entrevista com pais de João .....              | 29 |
| 4.1.5 – Sessão de avaliação psicológica 5 – Entrevista com a professora de João .....          | 31 |
| 4.2 Sessões de Intervenção .....   | 32 |
| Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (27/10) .....  | 32 |
| Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (02/11) .....  | 35 |
| 5. Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica. ....                         | 38 |
| 6. Considerações Finais .....  | 41 |
| 7. Referências Bibliográficas.....   | 42 |

## **1. Colocação do problema**

A inclusão escolar é um tema que tem sido amplamente discutido no Brasil e que tem alcançado avanços importantes nos últimos anos, mas ainda demonstra fragilidade quando está relacionada a inclusão de estudantes autistas. Uma das dificuldades que podemos apontar reside no fato de que, muitas vezes, os alunos autistas ou têm seu cotidiano escolar resumido ao treinamento de comportamentos desejados e indesejados, ou são ignorados por professores, colegas e demais funcionários da instituição.

Pessoalmente, a questão da inclusão escolar de estudantes autistas é um assunto que me mobiliza muito: Já vi um estudante autista sentado no chão da sala de aula, sem direito a ter uma carteira como os seus colegas. No outro extremo, morei na Inglaterra por um ano, em uma instituição chamada Camphill, que trabalha com crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais (inclusive autismo) dentro da perspectiva da Pedagogia Waldorf. Apesar de ser uma escola especial, onde a maioria dos estudantes estava em regime de internato, existia uma forma muito interessante de desenvolvimento das diferentes habilidades de cada estudante. Desde que voltei para o Brasil tenho tentado trazer algumas contribuições do que vi, vivi e aprendi lá para nossa realidade escolar. Aqui no Brasil, na grande maioria das vezes, a inclusão de estudantes autistas é predominantemente física: a criança está em uma sala de aula regular, mas participa muito pouco das atividades propostas e existe pouca interação com colegas e professores.

A visão de inclusão escolar que sustentamos neste trabalho é a de uma inclusão efetiva e global, que considere a importância e a necessidade do desenvolvimento de aspectos afetivos, emocionais e cognitivos dos estudantes autistas. Considerando que uma das demandas amplamente discutidas nas escolas se refere ao fato de faltar formação adequada para os professores promoverem esta inclusão, buscar-se-á construir, com os participantes desta pesquisa-intervenção, possibilidades para pensar a inclusão escolar de estudantes autistas na formação de professores de modo a promover o desenvolvimento de todos os aspectos acima relacionados, concretizando uma inclusão escolar destes e dos demais estudantes.

## **2. Fundamentação teórica**

### ***2.1 Psicopedagogia e Inclusão Escolar***

A psicopedagogia brasileira, segundo Sass (2003), surgiu como uma “solução nova” na década de 1980, tendo por objetivo resolver os problemas de fracasso escolar e de aprendizagem dos alunos. O autor ainda coloca que a atuação era predominantemente clínica, baseada nos moldes franceses pós Segunda Guerra Mundial. A prática psicopedagógica específica para a educação especial<sup>1</sup> foi chamada de “psicopedagogia diferencial” por Pain e Echeverria (1987), as autoras, apesar de já mostrarem preocupação com o interesse da criança na atividade proposta, defendiam que estas crianças deveriam ser adestradas para se adequarem às configurações da sociedade.

O atendimento psicopedagógico atual continua configurado predominantemente como uma intervenção clínica reativa aos problemas e queixas originados no contexto escolar. Um estudo em clínicas-escola de Fortaleza verifica que a clientela infantil deste tipo de atendimento é composta majoritariamente por meninos entre seis e dez anos de idade, encaminhados principalmente pela escola, com queixas geralmente relacionadas a distúrbios do comportamento explícitos ou dificuldades no desenvolvimento de habilidades escolares (Barbosa, 1992). Os consultórios estão repletos de crianças que “não aprendem”, que “não se comportam em sala de aula”, que “não se concentram”, que “não se interessam pela escola”.

Os problemas escolares transformaram-se em problemas clínicos nos consultórios de psicopedagogos. Esta perspectiva de atendimento pressupõe uma concepção – compartilhada por psicopedagogos, professores, alunos e familiares – de que a inadequação ao ambiente escolar é resultado de problemas inerentes à criança. É a busca por soluções médicas de problemas de origem social e política: a medicalização dos problemas de aprendizagem.

Bossa (1994) discute a reformulação da prática psicopedagógica, antes clínica e individual, para uma visão mais preventiva. A autora ainda destaca que antes de focar no problema de aprendizagem, a psicopedagogia deve lidar com o processo de aprendizagem como um todo. Da mesma forma, Fagali e Vale (1993) defendem a

---

<sup>1</sup> Os autores utilizam as denominações “oligofrênicos” e “débeis mentais” para referirem-se aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

psicopedagogia preventiva e a reflexão da mesma sobre projetos psicoeducacionais, o enriquecimento das práticas escolares e outras intervenções e olhares sobre a instituição. A mudança de paradigma, ao perceber a psicopedagogia fora do ambiente clínico, participante nos diferentes momentos e espaços da escola, foi muito importante. Entretanto, a visão preventiva ainda deixa transparecer a questão do “problema”, antes a ser solucionado e agora, evitado.

Ao concebermos a visão preventiva como uma prevenção à exclusão escolar e social, o profissional psicopedagogo tem muito a acrescentar na instituição escolar: auxiliando na formação continuada de professores; repensando práticas pedagógicas; sugerindo atividades e metodologias no planejamento de aulas e em outros momentos pedagógicos; esclarecendo dúvidas de professores a respeito de alunos ou atividades; informando a comunidade escolar sobre temas relacionados à inclusão; entre outras contribuições. Uma perspectiva que intervém e modifica a escola como uma totalidade é fundamental para tornar a escola mais humana, interessante, inclusiva e participativa.

A necessidade de repensar as práticas escolares também é subsidiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e por projetos do Governo Brasileiro. A primeira (UNESCO, 2004 e 2005) defende que a educação e o currículo escolar precisam se modificar para que a educação contemple todos de maneira igualitária. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) também versam sobre a necessidade das escolas se organizarem para atender a inclusão, realizando adaptações curriculares, entre outras atenções específicas que são necessárias para a inclusão de todos os estudantes.

Na abordagem histórico-cultural o indivíduo é considerado em permanente interação com diferentes contextos, e, a partir destas interações, acontece o desenvolvimento, segundo Kelman, 2010. Esta autora traz contribuições da teoria da Psicologia Cultural de Bruner, para ressaltar o papel da emoção na aprendizagem e desenvolvimento. Tal visão corrobora com Vygotsky (sem data, versão de 1997), na medida em que o autor afirma que o pensamento e o afeto representam parte de um todo único que é a consciência humana. Deste modo, a visão de inclusão de que trataremos é uma inclusão escolar que envolva os aspectos social, emocional e cognitivo do estudante.

O aspecto cognitivo tem sido o mais explorado e visado atualmente nas instituições escolares brasileiras. Dentro de uma concepção de avaliação do desenvolvimento escolar através de testes e provas, a aquisição de conteúdos é fundamental. É importante clarificar que não desconsideramos o papel do desenvolvimento cognitivo como fundamental na inclusão escolar e social, principalmente em nossa sociedade, onde os letrados encontram mais oportunidades profissionais, pessoais e sociais. Criticamos o fato de as políticas públicas voltarem-se apenas para medidas que visem assegurar o desenvolvimento cognitivo de estudantes com necessidades educacionais especiais. Como exemplo, temos o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011- 2020 (Brasil, 2010), que propõe diversas estratégias para atingir a meta da inclusão escolar, todas relacionadas ao desenvolvimento de conteúdos cognitivos.

O documento supracitado estabelece, como uma das metas do país para os próximos dez anos, a universalização do atendimento escolar em rede regular de ensino para a população entre quatro e dezessete anos de idade que tenha deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Para alcançar tal propósito, foram traçadas estratégias que envolvem repasses financeiros, implantação de salas de recursos, fomento da formação continuada de professores, ampliação da oferta de atendimento educacional especializado complementar articulado com o ensino regular, acessibilidade (arquitetônica, de deslocamento, de material didático acessível, de recursos de tecnologia assistiva e de educação bilíngue em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais) e, por fim, acompanhamento e monitoramento para garantir a ampliação destes atendimentos.

É notório que a educação brasileira encontra dificuldades em diferentes esferas: estrutura física precária na cidade e no campo; formação incompleta de professores; altas taxas de evasão escolar; fracasso escolar; falta de professores; professores com baixos salários; faltam recursos para material escolar; alimentos e artigos de higiene; entre outras situações de que diariamente temos conhecimento através da mídia ou por experiência própria. Neste contexto, a inclusão escolar ainda está sendo pensada de maneira a suprir as necessidades que emergiram a partir das leis sobre o assunto, conforme pode ser visto nas estratégias do PNE acima mencionadas. De acordo com Fernandes (2006), o Brasil iniciou o processo de inclusão escolar a partir de fórmulas

prontas, advindas da “retórica mundial da inclusão”, de forma que não se pensou em uma mudança das estruturas escolares brasileiras.

Embora todas as estratégias estabelecidas pelo PNE tenham real importância e necessidade, deter-se aos aspectos estruturais e financeiros pode acarretar uma inclusão apenas física: O estudante estará matriculado em uma escola com recursos, mas ficará a cargo dos profissionais da sala de recursos ensinarem conteúdos escolares, haverá pouco ou nenhum envolvimento entre o estudante, seus colegas e seu (sua) professor (a) de sala regular, enfim, o estudante não se sentirá aceito e visto como parte da escola.

Fernandes (2006) chama atenção ao fato de que o problema para a educação atual não são os diferentes que nela precisam ser incluídos. Na realidade, segundo o autor, as dificuldades encontradas para realizar a inclusão denunciam os problemas da educação atual, estagnada e conservadora. Da mesma forma, o próprio PNE prevê a inovação das práticas pedagógicas, buscando com isso aumentar a nota no IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Brasil, 2010). Parece existir uma lacuna entre as estratégias nacionais para aumentar o aproveitamento dos estudantes em avaliações e a consciência de que estas inovações certamente seriam úteis e válidas na prática da inclusão escolar.

Na concepção de Pacheco, Eggertsdóttir & Marinósson (2007), uma escola inclusiva deve proporcionar um ambiente de aprendizagem escolar que tenha altas expectativas dos alunos, que seja seguro, acolhedor e agradável. Os autores citam estudos de Brunswick e de Porter & Richler para traçar alguns princípios da escola inclusiva: 1) todos os estudantes conseguem aprender; 2) todos frequentam classes regulares adequadas à sua idade; 3) todos recebem programas educativos adequados e currículo relevante a suas necessidades; 4) todos participam das atividades co e extra-curriculares e, por fim; 5) todos se beneficiam da colaboração e cooperação entre casa, escola e comunidade. Assim, novamente encontramos a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para termos, enfim, uma educação para todos. Dentro desta concepção, encontramos um espaço de atuação para o psicopedagogo, um profissional que, juntamente com a comunidade escolar, terá sua prática pautada na prevenção da exclusão escolar e social.



## ***2.2 O autismo e os desafios em sua inclusão escolar***

Muitas são as nomenclaturas para designar estudantes autistas: pessoas com diagnóstico de autismo, com Transtorno Global do Desenvolvimento (APA, 1995), Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (OMS, 2000), Transtorno do Espectro Autista (APA, 2010). A razão para utilizarmos a designação “estudantes autistas” reside no fato de que não queremos tratá-los dentro da concepção médica, que “encaixa” as pessoas em transtornos e diagnósticos, como se todos os recebedores daquele laudo médico fossem acometidos por uma doença, um problema com diversas características iguais.

Existem várias concepções médico-patológicas acerca do autismo. Por exemplo, Klin (2006) defende que existe um prejuízo marcado e permanente na interação social, enquanto outros tratam o autismo como uma epidemia crescente (Iovannone, Dunlap, Huber, & Kincaid, 2003). Essas visões de estudos epidemiológicos e prognósticos médicos limitam o desenvolvimento psicológico, social e educacional da pessoa autista.

Compreendemos o estudante autista como um indivíduo que encontra dificuldades em seu desenvolvimento social, mas que tem muitas potencialidades e especificidades que vão além do diagnóstico que recebe. Alguns têm dificuldades para comunicar-se, outros para interagir, outros para manter contatos visuais e outros ainda têm estas características combinadas. Existe a possibilidade de que o estudante autista tenha dificuldades de aprendizagem, que podem estar relacionadas a dificuldades de abstração ou mesmo a déficits intelectuais.

Percebe-se que, com frequência, é difícil incluir um aluno autista, com ou sem dificuldades de aprendizagem, haja vista que não são muito difundidas no Brasil abordagens pedagógicas possíveis de serem realizadas em uma turma regular.

Estudos demonstram que alunos autistas incluídos em classe regular apresentam disparidade idade-série e passam menos tempo em sala de aula: entre 50% e 60% apresentavam idade cronológica não correspondente às etapas; e entre 40% e 60% dos alunos não permaneciam em sala durante todo o tempo de aula (Gomes & Mendes, 2010). São várias as dificuldades encontradas pelas instituições de ensino para implantar a proposta da Inclusão, desde a defasagem na capacitação profissional para atender psicológica e pedagogicamente essa população (Enumo, 2005), até a perspectiva

de futuro e a visão das capacidades que pais e professores têm destes alunos. As crianças acabam incluídas fisicamente, mas não social ou emocionalmente.

Para Kern (2005), o diagnóstico de autismo tende a reduzir as expectativas dos professores sobre o aprendizado da criança ou adolescente, principalmente porque ele antecipa certas opiniões sobre como a pessoa deveria ser (de acordo com o prognóstico) e praticamente inviabiliza o reconhecimento daquilo que cada sujeito efetivamente pode alcançar em sua vivência escolar. Pulino (2001) discorre sobre os planos e expectativas que são concebidos antes mesmo do nascimento e destaca que, quando a criança nasce, se inicia uma construção entre o real e as possibilidades imaginadas. Este fato se tem traduzido de modo peculiar no acolhimento da criança pela escola: a instituição recebe a criança muito mais enxergando-a como ela deveria ser, de acordo com padrões pré-estabelecidos e esperados, do que a vendo e respeitando em sua singularidade, possibilidades e limites.

Com base nas ideias de Kern e Pulino, pode-se afirmar que este processo de construção e de expectativas torna-se mais complexo quando surge um prognóstico negativo. O imaginário do professor pré-concebe o estudante autista como incapaz e inacessível; e os pais, muitas vezes, frustram-se, quando enfrentam um diagnóstico como possível impedimento para seus planos prévios. A criança autista encontra muitas barreiras que dificultam seu desenvolvimento. Fernandes (2006) afirma ser comum que professores e estudantes se surpreendam com evoluções alcançadas por estudantes que recebem diagnósticos como o de autismo. Tal acontecimento é acentuado, segundo o autor, quando as nomeações psicopatológicas são centrais no processo educativo. Parece ser comum que o (a) professor (a) enxergue primeiro o “problema” e depois o aluno.

Na construção de um processo inclusivo, é importante atentar para as consequências que uma necessidade educacional especial pode ter. Vygotsky distingue deficiência primária, que são problemas de ordem orgânica, da deficiência secundária, que engloba as consequências psicossociais da deficiência. Para Vygotsky, muitas vezes as consequências sociais acentuam e consolidam a própria necessidade educacional especial (Vygotsky, sem data, versão de 1997). Nuernberg ressalta que “essas limitações secundárias, portanto, são mediadas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural ser construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria

barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência” (2008, p. 309).

Tenho percebido em minhas experiências que o estudante autista encontra mais dificuldades para ser incluído em escolas regulares do que outros estudantes. O desconhecimento em relação ao autismo e a seu funcionamento tendem a diminuir as expectativas e as tentativas de contato e interação dos professores (mesmo os da sala de recursos, especializados em educação especial) com os estudantes autistas. Parece ser mais fácil lidar com estudantes surdos, cegos ou com paralisia cerebral, uma vez que, mesmo com barreiras visíveis para a interação, existem ferramentas amplamente conhecidas e divulgadas no meio educacional para estabelecer comunicação e mediar conhecimentos.

Existe uma grande dificuldade para que as informações sobre as possibilidades de comunicação e mediação de conhecimentos com estudantes autistas se tornem também amplamente conhecidas e divulgadas. Esse tipo de conhecimento é produzido na prática de sala de aula, observando e conhecendo o estudante autista em sua singularidade. Professores de sala de aula e suas experiências bem sucedidas têm muito a acrescentar, dividir e construir conjuntamente várias possibilidades para a inclusão escolar de estudantes autistas, porém nem sempre eles são chamados para que este conhecimento seja divulgado para outros educadores.

### ***2.3 Contribuições e possibilidades para a formação de professores inclusivos***

O estudante autista também tem capacidades e possibilidades de aprender e se desenvolver, desde que esteja imerso em um contexto que tenha contato com estudos e pesquisas sobre o autismo e que acredite e proporcione tais crescimentos. O autismo ainda é desconhecido pela grande maioria das pessoas em geral e dos educadores em específico. Tem-se a errônea concepção de que pessoas autistas têm déficit intelectual e que não querem interagir em “nosso mundo”. Para contribuir na construção de uma nova compreensão para o autismo, é importante realizar uma interlocução de estudos teóricos com vivências de professores e educadores.

Como mencionei no início deste trabalho, existem instituições chamadas Camphills, que trabalham com crianças, adolescentes e adultos com necessidades educacionais especiais dentro da perspectiva da Pedagogia Waldorf. São comunidades que realizam uma forma diferente de inclusão: as pessoas que lá trabalham (co-workers) se adaptam às necessidades e singularidades de cada criança e adolescente com necessidade educacional especial (pupils). A comunidade é constituída de casas onde moram os pupils e também co-workers cujo trabalho é proporcionar possibilidades de desenvolvimento para os primeiros. Durante todo o dia, nos diversos momentos e atividades, estimula-se a comunicação e a interação entre pares e entre pupils e co-workers, os aspectos sensoriais e motores em jogos, desafios e brincadeiras e os conteúdos cognitivos durante as aulas, na escola. Por último, mas não menos importante, a vida nas casas se aproxima de uma configuração “familiar”, onde há cuidado e afeto. Para incluí-las socialmente no mundo dito normal, são realizadas várias atividades fora da comunidade, cuja frequência aumenta conforme a pessoa cresce. Estas atividades englobam desde uma ida ao mercado ou farmácia, até festas locais.

O aspecto negativo de uma escola como a Sheiling School Ringwood é que ela é uma escola especial, que não pratica o tipo de inclusão escolar que está sendo construída no Brasil. Importante ressaltar que lá estudam crianças que têm necessidades educacionais especiais severas, como danos cerebrais generalizados e autismo com pouca ou nenhuma comunicação e interação quando entram na escola. Aqui no Brasil estas crianças também encontram grandes dificuldades para serem incluídas e geralmente não saem das Classes Especiais. Em Camphills é possível observar um desenvolvimento real da criança; mesmo que predominantemente em relação a

atividades da vida diária e autonomia, as crianças e adolescentes encontram espaço para desenvolver suas potencialidades. De todo modo, podemos encontrar, na prática destas instituições, possibilidades de atuação, para incorporarmos na prática escolar inclusiva no Brasil.

As crianças e adolescentes autistas se desenvolvem muito nos Camphills, principalmente em relação à comunicação e interação. Trabalha-se com comunicação através de imagens e sinais, além da comunicação verbal, proporcionando diferentes possibilidades para que cada criança e adolescente utilize a mais adequada a suas singularidades. Como é sabido, quando conseguimos estabelecer formas de comunicação, as interações acontecem com mais frequência e estas últimas promovem o desenvolvimento. Vygotsky (1989) discorre sobre as relações entre o pensamento e a fala, colocando-as em uma relação intrínseca quando analisa a compreensão do significado das palavras para crianças. Considerando a comunicação como um dos aspectos sobre os quais conseguimos perceber o desenvolvimento cognitivo da criança, podemos concluir que, ao prover o estudante autista com diferentes possibilidades de comunicação, estamos lhe fornecendo um instrumento através do qual ele irá se desenvolver cognitivamente e socialmente.

É fundamental atentar para as possibilidades que o estudante autista (ou com qualquer outra necessidade educacional especial) tem para continuar se desenvolvendo. Como bem defende Vygotsky, não devemos nos ater às insuficiências, mas sim às reações e reestruturações que surgem como soluções para dificuldades:

“Para la educación del niño mentalmente retardado es importante conocer cómo se desarrolla, no es importante la insuficiencia en si, la carencia, el déficit, el defecto en si, sino la reacción que nace en la personalidad del niño, durante el proceso de desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y que deriva de esa insuficiencia. El niño mentalmente retrasado no está constituido sólo de defectos y carencias, su organismo se reestructura como un todo único. Su personalidad va siendo equilibrada como un todo, va siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño.” (Vygotsky, sem data, versão de 1997, p. 134).

O conhecimento acerca das singularidades do desenvolvimento de cada estudante é construído no cotidiano da sala de aula, e os sujeitos que mais podem colaborar para que este conhecimento seja produzido são aqueles que estão diretamente no contexto escolar. Assim, professores, orientadores, psicólogos, psicopedagogos devem estar atentos aos caminhos que o estudante autista nos mostra: alguns têm

interesse e pensam melhor utilizando imagens (Grandin & Sacks, 2006) outros respondem melhor a tecnologias (Williams, 2001), outros ouvem e compreendem melhor através de músicas (Craveiro de Sá, 2003). Independentemente do grupo no qual a pessoa é identificada por suas características físicas, sensoriais ou mentais, a pessoa com necessidades educacionais especiais tem desejos e interesses variados e deve ser tratada e compreendida em sua singularidade (Kelman, 2010). Da mesma forma, alunos neurotípicos também se beneficiam de diferentes estratégias para aprender e talvez esta seja uma das grandes contribuições que a inclusão tem proporcionado ao sistema educacional: cada estudante tem maneiras particulares de aprender e também deve ser visto em sua singularidade e de modo a desenvolver-se tanto cognitiva, como social e emocionalmente na escola.

Retomando a questão da promoção de possibilidades de desenvolvimento em seus diferentes aspectos, é essencial pensarmos no desenvolvimento afetivo como uma das bases na qual se sustentará também o desenvolvimento cognitivo. Wallon considera que o aspecto afetivo tem um papel estruturante no início da vida da criança, sendo fundamental no desenvolvimento cognitivo da pessoa (Souza, 2011). Guhur (2007) defende que os processos relacionados às emoções acontecem da mesma maneira para todas as pessoas, independente de uma deficiência: através da participação de elementos interligados pelas circunstâncias ideológicas, sociais, valorativas e culturais do meio. A teoria de Wallon valoriza a relação professor, aluno e escola no processo de desenvolvimento da pessoa completa, englobando a afetividade, a cognição, os níveis biológicos e socioculturais, além de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem (Ferreira & Acioly-Régnier, 2010).

Na concepção de Vygotsky, temos que o social está sempre presente no desenvolvimento humano. Segundo o autor, a grande maioria dos comportamentos dos bebês está entrelaçado e interligado com o social, uma vez que os contatos da criança com a realidade, inclusive a saciação de necessidades básicas, são socialmente mediados. (sem data, versão de 2006). A partir desta compreensão vygotskyniana acerca da importância das mediações sociais desde o início do desenvolvimento infantil, Freitas (2008) defende que o modelo de mediação que envolve o aluno, o professor e a cultura é um modelo pertinente para a educação inclusiva. A autora destaca que a

interação é um processo essencial e valor de primeira grandeza para a inclusão, não existindo evolução sem as relações sociais e a comunicação interpessoal.

Considerando as visões de Wallon e Vygotsky, temos que o social e o afetivo contribuem muito no desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes. Com isso em mente, uma questão essencial na formação de professores é assegurar que a aprendizagem seja compreendida para além da aquisição de conhecimento, como um desenvolvimento global, de forma a enfrentar os desafios da educação atual. Como bem colocam Ferreira & Acioly-Régnier (2010), a multiétnicidade, a convivência plural e democrática e a unidade na diversidade são desafios que extrapolam a educação e envolvem a sociedade, solicitando reflexões mais amplas no que diz respeito às metas da formação humana. Os autores destacam ainda a importância da humanização e o lugar da afetividade e de suas relações com o aspecto cognitivo na educação.

Considerando as questões sociais e afetivas nos processos de ensino e aprendizagem, cabe salientar uma especificidade de muitos estudantes autistas: a dificuldade em adaptar-se a ambientes e atividades propostas. O que antes era tratado como “mania” e comportamentos incompreendidos, agora é visto com hipo ou hipersensibilidades sensoriais que incomodam os autistas (Silva & Mulick, 2009), de modo que eles se isolam ou realizam comportamentos repetitivos para se auto-regularem (Goldstein, 2009). Portanto, deve-se atentar para os estímulos sonoros, visuais, tácteis e de movimento utilizados no cotidiano escolar, de forma que os estudantes autistas possam participar de diferentes momentos de trocas sociais e aprendizagens sem serem prejudicados ou mal compreendidos.

Novamente, a atenção às singularidades de estudantes autistas dará a chance para que a instituição escolar repense e olhe com atenção para as singularidades de outros estudantes que não estão completamente adaptados sensorialmente: Alguns estudantes cegos devem encontrar dificuldades para lidar com muitas falas concomitantes e em volume alto (assim como estudantes tímidos), alguns alunos cadeirantes podem encontrar barreiras físicas em atividades que exigem unicamente participação física, alguns estudantes com dificuldades de aprendizagem podem se confundir com muitos estímulos visuais apresentados em um mesmo espaço; a maioria dos estudantes (como os cegos, surdos e também os considerados neurotípicos) não se beneficiam de aulas expositivas, que utilizam quadro e voz do professor.

Todos estes subsídios práticos e teóricos são necessários no cotidiano escolar inclusivo. Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes das singularidades de todos os estudantes e suas demandas específicas. Esta tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo. Para que tais práticas possam acontecer, é necessário que os subsídios citados acima sejam disseminados e explorados pela equipe de professores e de gestão das escolas. O espaço destinado para este trabalho é a formação e inicial e continuada de professores.

Coelho (2010) defende que não é possível transmitir para professores questões práticas da inclusão escolar, uma vez que receitas ou fórmulas prontas não fazem sentido dentro de uma concepção subjetiva das pessoas e dos processos interacionais. Defendemos esta visão da singularidade e subjetividade e, ainda assim, julgamos que é possível – além de necessário – construir, com os profissionais de sala de aula, possibilidades reais de atuação, a partir de estudos teóricos, experiências práticas, dúvidas e exemplos.

Na formação de professores, observa-se que não existe diálogo com as práticas dos professores, portanto, estas ficam inalteradas (Furlanetto, 2011). A autora ainda defende que, ao invés de ancorar-se na teoria, a formação de professores deveria se instalar no espaço entre a teoria e a prática, considerado por Furlanetto como um espaço da dúvida e ausência de respostas para as questões que surgem no processo educativo. Araújo (2011) chama a atenção para o fato de que a Universidade tende a centralizar o espaço de produção do conhecimento nela mesma. A autora sugere que se produza conhecimento em conjunto com a escola e com as professoras, ao invés de pesquisar sobre a escola e sobre as práticas docentes de forma distanciada. Sustentando-se na concepção de Canário, Araújo defende uma formação continuada e centrada na escola, a fim de pensar mudanças na educação, onde a escola seja o centro do processo:

*A professora que vê na investigação de sua própria prática um importante instrumento de ação pode contribuir, nos espaços coletivos de formação, com outras professoras, narrando suas experiências, compartilhando suas inquietações e socializando seus avanços. (Araújo, 2011,p. 201)*



As concepções de Braúna (2011) vão ao encontro do ponto de vista defendido por Furlanetto e Araújo, ao afirmar que falta uma parceria com a escola na formação de professores, de modo a estabelecer uma melhor relação entre teoria e prática. Pulino (2010) recorre à teoria de Foucault para chamar de “cuidado de si” a prática de ver e de ouvir os educadores, em sua novidade e originalidade, de acolher seus desejos e perspectivas e de desenhar, coletivamente, uma escola repleta de possibilidades e aberta para o novo. Desta forma, por meio da relação entre teoria e prática, da volta à escola, da escuta de professores e da construção conjunta, é possível pensar em uma escola inclusiva e construí-la.

Acerca das mudanças necessárias para efetivar a inclusão, Freitas (2008) discute a necessidade de legitimar novas práticas pedagógicas, além de reconhecer e responder às diferentes necessidades dos alunos em relação aos seus ritmos e estilos de aprendizagem. A autora ressalta que deve haver uma reformulação não apenas no currículo das escolas inclusivas, mas também na formação de professores. Pacheco, Eggertsdóttir & Marinósson (2007) desenvolveram um guia para o aprimoramento da equipe escolar, de modo a possibilitar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Eles defendem reflexão e avaliação da realidade como primeiro passo para a inclusão e discorrem sobre a importância de definir as necessidades dos alunos, as metas sociais da turma e o papel de cada participante da comunidade escolar. Os autores expõem a necessidade de se construir um currículo formal para o desenvolvimento social dos estudantes e proporcionar espaços dentro e fora de sala de aula onde exista o ensino em equipe. Este último é explicado como a estratégia central das classes inclusivas, por proporcionar colaboração, cooperação, comunicação e interação entre os estudantes.

O processo de aprimoramento da equipe escolar referido acima é uma formação continuada de professores que proporciona aos educadores, e também a outros integrantes da escola, reflexão e construção conjunta de possibilidades de atuação para efetivar a inclusão. Este tipo de formação é essencial na prática do educador, como explica Furlanetto (2011); a formação com a participação dos professores implica não apenas na mudança de discurso dos educadores, mas também em uma mudança de suas práticas cotidianas, uma vez que é um esforço individual e coletivo, na busca de novas maneiras de pensar e agir.

De acordo com a crítica de Pulino (2010), a intenção da educação hoje é formar cidadãos que se adequem às expectativas da sociedade:

“O conhecimento científico que se produz sobre a infância, as políticas públicas e as instâncias responsáveis pela educação de crianças pautam-se, em grande medida, na homogeneização do processo de tornar-se, projetado num ideal de criança” (p. 156)

Esta visão de educação que a sociedade perpetua não dá espaço ao diferente e, por consequência, para as crianças diferentes. Assim, as práticas e estruturas escolares precisam ser modificadas para que a educação seja efetivamente uma educação para todos, autistas ou não. Sacavino (2008) defende uma reinvenção da escola, para um projeto de democracia e cidadania emancipatórias onde se faz necessário formar educadores comprometidos com a educação em (para) os direitos humanos. Fernandes (2006) também atenta sobre a necessidade de repensar a instituição escolar e o atual sistema vigente, que exige a formação de pessoas produtivas e segrega aqueles que não se adequam à norma.

### **3. Método de Intervenção**

Este trabalho de pesquisa e intervenção foi realizado na perspectiva da metodologia qualitativa de Rey (2011), concebendo o processo de pesquisa como uma co-construção do pesquisador e dos participantes. Nesta perspectiva, o conhecimento não é coletado através de questionários, experimentos ou observações sem a participação do pesquisador. Pelo contrário, o pesquisador é ativo, produzindo zonas de significado com os outros participantes, construindo, assim, conhecimentos.

#### ***3.1 Participantes e instituição***

Foi escolhida uma escola pública que realiza a inclusão escolar de estudantes autistas. Selecionou-se uma turma de integração inversa, que consiste em uma sala com número reduzido de alunos, para facilitar o processo de inclusão.

Participaram desta pesquisa: a turma de alunos, os pais do aluno autista, a própria pesquisadora e a professora da turma, sendo que esta última participou mais ativamente, sendo o foco principal da pesquisa e intervenção.

#### ***3.2 Procedimentos adotados***

Na etapa de avaliação psicopedagógica, foram realizadas análise documental da Proposta Pedagógica 2010 da instituição, duas sessões de observação em sala de aula, uma entrevista semi-estruturada com os pais do aluno autista e outra entrevista semi-estruturada com a professora de sala.

As duas sessões de intervenção psicopedagógica foram realizadas com a professora de sala, de modo a refletir sobre a formação necessária ao professor frente à inclusão escolar.

## **4 – A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica às sessões de intervenção**

### **4.1 - Avaliação Psicopedagógica**

#### ***4.1.1 - Sessão de avaliação psicopedagógica 1 – Análise documental***

Objetivo: Analisar a Projeto Político Pedagógico da Instituição Escolar, buscando compreender como é concebida a inclusão escolar de estudantes autistas.

Procedimento e material utilizado: Solicitou-se à diretora da escola o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. O documento entregue à pesquisadora foi a “Proposta Pedagógica 2010”. Esta Proposta contém, entre outros pontos, um diagnóstico da escola, a partir da reflexão e discussão com pais, estudantes, professores e demais funcionários.

#### Resultados obtidos e discussão:

Nas seções de “Apresentação” e “Identificação” (da escola), são levantados propósitos de inclusão não apenas escolar, como também social, indicando a importância de atender às necessidades e especificidades de cada aluno. O tópico “Objetivos” volta a trazer claramente a questão da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e também do papel da escola na promoção da inclusão social. O item “Estratégias” propõe práticas pedagógicas e metodológicas que propiciam melhor participação e aprendizagem de todos os estudantes, contemplando indiretamente a inclusão escolar. Além disso, explicitamente coloca o atendimento complementar para estudantes com necessidades educacionais especiais como uma estratégia para alcançar seus objetivos.

Entre os “Fins e Princípios Educadores”, a escola destaca, entre outras, como finalidade: “Ser um espaço plural, de construção do conhecimento, de significação social, coletivo e emancipador da inclusão” e “promover a inserção social e comunitária, histórico e cultural e política”. A partir da análise documental, percebe-se que a instituição escolar concebe a proposta de inclusão não apenas como receber em suas salas de aula estudantes com necessidades educacionais especiais atestadas por laudos médicos. Mais do que isso, existe a atenção e intenção em dar a oportunidade

para diferentes estudantes se desenvolverem cognitivamente, social e emocionalmente, a partir de uma prática de inclusão escolar e social que abarca diferentes características e necessidades.

A partir da análise documental, fez-se necessário investigar, nas observações e entrevistas, se esta visão está presente também na prática escolar cotidiana.

#### ***4. 1.2 - Sessão de avaliação psicopedagógica 2 – Observação nº1 -(09/09/2011).***

Objetivo: Conhecer como é uma aula, em uma sala de integração inversa, com aluno autista (João<sup>2</sup>), em escola inclusiva.

Procedimento e material utilizado: A pesquisadora entrou em contato com a diretora da escola, que intermediou contato com a professora da sala para que as observações e futuras intervenções pudessem ser feitas. A professora indicou que o melhor horário para observação seria no início da manhã. No dia combinado a pesquisadora chegou na escola às 8h00 e observou por 30 minutos a sala de aula, munida de papel e lápis.

#### Resultados obtidos e discussão:

A sala de aula em questão é de integração inversa, com menos alunos em sala, para garantir a melhor inclusão do estudante autista. Observou-se que a turma de alunos não interagiu diretamente com João em nenhum momento do tempo observado. João parece conseguir realizar as atividades como o resto dos alunos.

A professora respondeu a maioria das dúvidas de João de forma a apresentar o conteúdo para toda a turma, nunca especificando que a dúvida era dele. João tem vários momentos curtos de isolamento no qual fala sozinho de forma estereotipada. A turma parece estar acostumada e não demonstra perceber quando João fala sozinho. A partir dessa primeira observação alguns pontos foram investigados nas entrevistas:

- Como foi a transição de João da turma especial para a turma inclusiva, considerando a idade?
- Existem momentos em que a diferença de idade mostra-se como um problema?
- Foi feito algum trabalho junto à turma sobre inclusão?
- Como são os momentos de interação e lazer entre João e os colegas?
- Como aconteceu o desenvolvimento de conteúdos cognitivos de João?

---

<sup>2</sup> Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, para resguardar a privacidade dos participantes.

### Anotações da observação número 1:

Estrutura da sala de aula:

No quadro negro havia no canto esquerdo um roteiro do dia:

- 1- Rotina
- 2- Tarefa de Matemática
- 3- Higiene
- 4- Lanche
- 5- Recreio
- 6- Tarefa de Casa
- 7- Filme
- 8- Saída

Disposição das carteiras e alunos:

|        |        |        |
|--------|--------|--------|
| menino | Menina | Menina |
| menino | menino | João   |
| menino |        |        |

Várias decorações e cartazes na sala de aula:

Calendário, calendário móvel, combinados escritos e desenhados, mural com datas de aniversários e informações sobre matemática, letras de forma e cursiva, conjunto de palitos representando numerais de 1 a 100.

Observação em si: (30 minutos)

Logo que cheguei à porta da sala de aula, João avisou a professora de minha presença: “Tia, tem alguém ali esperando”.

Todos sentados copiando e resolvendo cálculos matemáticos que estavam no quadro negro.

João parecia falar sozinho em voz baixa. Levantou-se em silêncio para pegar o livro de matemática.

Professora se posicionou de pé ao lado da menina que sentava em frente ao João. João leu em voz alta de forma silábica o enunciado de uma questão e perguntou: “Eita tia, é pra recortar, tia?”. Professora explicou para a turma toda que eles deveriam

desenhar no caderno as figuras. João perguntou: “é de marrom?” Professora respondeu afirmativamente para ele e começou a dar um aviso para a turma toda, lembrando que não deveriam cortar o livro.

João pergunta “e o dois?”. Professora explica para a turma inteira.

João pergunta se está na página correta, professora responde afirmativamente.

João tira outras dúvidas sobre como responder a questão. Professora se movimenta para o lado dele e explica.

Professora começa a circular pela sala.

João fala sozinho novamente em voz baixa. João afasta a cadeira para pegar a caixinha de carga da lapiseira que tinha caído no chão.

João: “Tia, posso ir lá beber água, tia?” Professora disse que sim. Ele foi e voltou rápido.

Objetos de outros colegas caem no chão perto de João e ele não se distrai.

João assopra em sua mão fechada (como se segurasse alguma coisa) por alguns segundos e volta a fazer os exercícios em silêncio.

As crianças perto de João (do lado esquerdo e na frente desta) começam a conversar entre si, tirando dúvidas sobre uma questão, mas não pedem para ele. (João estava adiantado em relação ao resto da turma, de acordo com as dúvidas que perguntava). Fala sozinho novamente sozinho, de forma estereotipada e não direcionada aos colegas.

Uma menina tira uma dúvida com a professora e João fala alto: “A Maria errou, ela não consegue se concentrar” Fez contas no dedo (6+8) em voz alta e falou o resultado. Maria ficou brava e reclamou dizendo que era difícil se concentrar com as pessoas falando. Professora, de longe, fala para Maria que não tem problema errar, que às vezes acontece.

João levanta a cabeça (que antes estava direcionada para o livro) e torna a falar sozinho de forma estereotipada. As crianças não demonstram notar isso. Volta a fazer os exercícios.

Professora senta em sua mesa que fica no fundo da sala. Professora fala que se todos acabarem os exercícios, ela vai corrigir. João volta a falar bastante com a professora, indagando sobre a mudança na rotina de correção, depois pergunta se pode



pegar a TV no recreio. Também tira dúvidas sobre a questão. Professora responde todas as questões de João.

Professora está explicando uma questão para outro aluno e João chama “tia”.

Menina (Maria) conversa com colega que senta atrás dela.

Professora chama a atenção de Maria e diz que é por isso que ela não consegue terminar a atividade e então tem que fazer durante o recreio. João: “ai, eu nunca termino isso aqui”. Professora: “Claro que termina, você já está no número 3!”

#### 4.1.3 - Sessão de avaliação psicopedagógica 3 – Observação nº2 -(16/09/2011).

Objetivo: Conhecer como é o momento de intervalo de um estudante autista em escola inclusiva

Procedimento e material utilizado: Após a primeira observação, considerou-se necessário observar momentos livre e de possíveis interações. No dia combinado com a professora, a pesquisadora chegou à escola às 9h40 e observou por 30 minutos momentos de lanche em sala de aula e intervalo no pátio, munida de papel e lápis.

#### Resultados obtidos e discussão:

Percebeu-se que João interagiu com os colegas principalmente para chamar-lhes a atenção sobre algo que não estão fazendo adequadamente. João conversou comigo sobre sua atividade por alguns instantes, mas não demonstrou interesse em continuar a conversa. João busca a professora para conversar sobre assuntos aleatórios. Uma aluna da sala comentou sobre a inclusão de João, dizendo que não acha que é o melhor para ele. Durante o recreio João caminhou e correu pelo pátio por todo o tempo.

A partir da segunda observação alguns pontos foram investigados nas entrevistas com a professora e com os pais do estudante:

- Existe algum espaço (dentro ou fora da escola) onde João apresenta uma melhor socialização?
- Como são as aulas onde os alunos participam ativamente da construção do conteúdo?
- Qual a opinião dos pais e da professora sobre a diferença de idades entre João e seus colegas de turma?

#### Anotações da observação número 2:

Disposição das carteiras e alunos:

|          |          |
|----------|----------|
| Menino 1 | Menina 3 |
|          |          |

|          |          |
|----------|----------|
| Menino 2 | Menina 1 |
| Menina 2 | João     |

Menino 3

Professora

Observação em si: (30 minutos)

Cada criança estava comendo em silêncio, sentada em sua mesa. Entrei, alguns alunos olharam para mim e eu os cumprimentei, perguntando se eles lembravam-se de mim. Todos, incluindo João, responderam afirmativamente e me fizeram perguntas sobre porque eu estava lá novamente. Eu respondi que estava tentando aprender com a professora e a sala deles sobre como dar aulas legais e interessantes para toda a turma. Sentei na lateral da sala, em cima de uma carteira que estava próxima de duas outras vazias.

Menina 1 chama Menino 1, que foi até a mesa dela e ouviu o que ela tinha a dizer. Menina 1 cochicha com Menina 2 olhando para mim.

Alunos acabam de lanchar e começam a se levantar para escovar os dentes. João olha para mim e fala: “Você vai cair daí” (eu estava em cima de uma carteira). Desci e perguntei a ele se podia sentar na cadeira livre que estava na minha frente. João diz: “Eu sou muito esperto para essas coisas”. Perguntei sobre quais coisas que ele estava falando. João responde: “eu sei quando as pessoas vão cair” e fala novamente: “Agora eu vou escovar os dentes”, menino passou perto dele pulando e disse “escovar os dentes”.

Crianças da turma se posicionaram na minha volta, olhando, perguntando sobre mim e mostrando atividades que fizeram. Espontaneamente, a menina 2 fala de dois alunos: João e outro menino. “O João é o que mais compartilha” (antes de sair da sala, ele empurra a pasta de dente para dois colegas). Pergunto se ele é legal. “Ele é legal, só que às vezes alguém pira ele, e ele não gosta”. Fala um pouco mais baixo “A tia disse que ele tem 14 anos e não pode falar isso pra ele”. Pergunto o motivo e ela responde “Porque ele é especial”. Pergunto o que ela acha disso e ela: “Acho horrível, ele devia estar na 7ª série, na faculdade...”. Eu pergunto: “E como é ter o João como colega de sala? Menina responde: “Às vezes as pessoas riem da gente porque tem aluno especial, ele é grande”. Ela também fala sobre o outro menino, diz que ele é muito mal educado, xinga e reclama muito. Pergunto para a menina sobre um outro garoto, que estava sentado próximo à professora, na sala. Ela explica que ele tem dificuldade.

João retorna à sala, me vê olhando para as pirâmides de canudos plásticos e me pergunta: “Você gostou?” respondo afirmativamente e ele continua: “Eu fiz tudo de

vermelho”. Comento sobre as cores das pirâmides e um menino se aproxima e toca na pirâmide de João. João diz: “Não mexe aí que vai quebrar”, “tira a mão”.

Faltando 5 minutos para o recreio, João perguntou para professora sobre o sinal. A professora respondeu mostrando no relógio que faltavam 5 minutos. João foi para o canto da sala e ficou em pé próximo à janela por alguns instantes. Saiu e foi para próximo da porta (onde eu estava com outros alunos olhando os sólidos geométricos). João fala: “Não mexe aí” quando vê um dos alunos tocando no cubo.

João fala para professora que não consegue respirar, ela questiona e ele explica que estava referindo-se a não conseguir respirar em outro planeta. Professora pergunta para a turma se alguém se prontifica para levar o lanche para outra sala e ele é o primeiro (e único) a se voluntariar.

Quando João retorna à sala, o sinal bate. A professora fala para ele: “Viu, faltava pouco”. João sai da sala e passa todo o tempo do recreio caminhando ou correndo pelo pátio. Percebe-se que o pátio da escola apresenta certa divisão entre os alunos: os alunos autistas se concentram principalmente na parte coberta mais próxima às salas da administração. Alguns pulam no lugar, outros ficam sentados em bancos ou no chão. João passa por aquele espaço várias vezes, mas não permanece lá.

#### ***4.1.4 - Sessão de avaliação psicopedagógica 4 – Entrevista com pais de João***

Objetivo: Produzir zonas de significados e reflexão com os pais de João, para conhecer melhor a infância e desenvolvimento do adolescente, buscar informações sobre como se dá sua socialização dentro e fora da família e saber como os pais veem a escola e a inclusão escolar de João.

Procedimento e material utilizado: Foi realizado contato telefônico com a mãe de João, para agendar um horário para a entrevista com ambos os pais. A entrevista semi-estruturada foi realizada, para a conveniência dos pais, na escola de João, em uma sala que não estava em uso. Os materiais utilizados foram caneta e papel, para a pesquisadora anotar o conteúdo da entrevista.

#### Resultados obtidos e discussão:

Foi possível perceber, na entrevista, que os pais de João são muito presentes na vida dele e preocupados com seu futuro. A vida social de João é bastante estimulada e ele prefere interagir com adultos amigos dos pais ou com um primo de 13 anos. João estudou cinco anos em classe especial, onde desenvolveu aspectos cognitivos relacionados a conteúdos escolares. Os pais estavam ansiosos pela inclusão e solicitaram isto à escola várias vezes, eles estavam preocupados com a diferença de idade e tamanho entre João e as crianças da escola.

A inclusão aconteceu paulatinamente, com momentos de vivência em turma inclusiva, para que João se acostumasse com a estrutura de uma sala de aula inclusiva. Os pais relatam gostar da escola e da atenção que João recebe dos profissionais da instituição. Ainda existe a preocupação com a diferença de tamanho entre João e seus colegas. Já houve momentos em que João recebeu apelidos inadequados, mas a professora conseguiu contornar a situação. Os pais de João já começaram a pensar em seu futuro profissional, planejando cursos que lhe possibilitem fazer o que gosta (tirar fotografias, desenhar e utilizar o computador) e receber por isso.

O conteúdo produzido na entrevista com os pais de João foi muito rico para compreender como a inclusão de autistas acontece dentro e fora da instituição escolar. Investigou-se, posteriormente, juntamente com a professora de João, como são

mediados os desenvolvimentos cognitivo e social de João na escola, uma vez que os pais mostram-se satisfeitos com a maneira como são conduzidos.

#### ***4.1.5 – Sessão de avaliação psicológica 5 – Entrevista com a professora de João***

Objetivo: Produzir zonas de significados e reflexão com a professora de João (Ana), para saber mais sobre sua formação e sua prática em sala de aula inclusiva com João e também com outros alunos autistas.

Procedimentos e material utilizado: Com o primeiro contato já estabelecido durante as observações na sala de aula de Ana, foi feito contato telefônico para agendar as já previamente combinadas entrevista e intervenções com a professora. A entrevista semi-estruturada foi realizada na casa de Ana, para sua conveniência, uma vez que a mesma estava com problemas de saúde. Foram utilizados papel e caneta para registro.

#### Resultados obtidos e discussão:

Ana incorpora, em sua prática em sala de aula, várias adaptações para apresentar e trabalhar conteúdos escolares de modo que João os compreenda melhor. A professora concorda com o fato de que estas adaptações tornam as aulas mais interessantes e que todos os alunos se beneficiam disso.

A professora tem várias estratégias para promover a interação do João com seus colegas, como colocá-los em dupla para realizarem atividades. Ela percebe que João tem dificuldade para conversar com seus colegas, normalmente criticando ou chamando a atenção deles. Ainda assim, ela considera que João e seus colegas de sala têm uma boa relação. Já com as outras crianças da escola, a interação é mais difícil, uma vez que os estudantes evitam João. Sobre a diferença de idade, ela entende que esta foi a melhor forma que a escola encontrou para incluir João e considera que ele é igual aos outros em relação à maturidade e também cognitivamente.

As reflexões sobre a prática da professora proporcionaram, juntamente com as observações, entrevistas e análise documental, um caminho muito interessante para as sessões de intervenção.

## 4.2 Sessões de Intervenção

### *Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (27/10)*

Objetivo: Produzir zonas de significados e reflexão com a professora sobre os elementos de sua formação que a auxiliaram a conseguir promover a inclusão de estudantes autistas. Analisar, conjuntamente, currículos atuais de graduação em Pedagogia, de modo a identificar disciplinas que atendam à demanda da inclusão escolar e possíveis lacunas a este respeito, além de pensar em sugestões para solucionar tais lacunas.

Procedimento e material utilizado: Ao término da entrevista com a professora, foi agendada a primeira sessão de intervenção, que também foi realizada na casa da educadora. Foram utilizados currículos impressos de 3 cursos de graduação em Pedagogia (uma universidade pública e duas particulares), papel e caneta para registro.

### Resultados obtidos e discussão:

Em nenhum momento de sua formação acadêmica, Ana estudou sobre inclusão ou sobre autismo. A respeito de sua formação continuada, ela relatou que fez diversos cursos sobre inclusão e também sobre outros assuntos didático-pedagógicos. Alguns cursos foram interessantes, mas Ana relata que a grande maioria se preocupa apenas com aspectos etiológicos dos transtornos e não aprofunda questões práticas de sala de aula.

Grande parte do conhecimento que Ana tem, a respeito da inclusão escolar de autistas, ela aprendeu através de observações e conversas com suas colegas de trabalho e também em sua prática cotidiana, buscando compreender o aluno em sua individualidade e suas demandas.

A professora sentiu falta, nos currículos atuais, de disciplinas específicas sobre a inclusão escolar e sobre os diferentes transtornos, síndromes e outros diagnósticos. Ana sugeriu que os alunos precisam de experiências práticas, que poderiam ser realizadas através de estágios de vivência.

As reflexões iniciadas na primeira intervenção tiveram continuidade na segunda intervenção, de modo a construir mais possibilidades de inclusão escolar a partir da formação de professores.



### Anotações da sessão de intervenção psicopedagógica número 1:

Na percepção de Ana, “Inclusão é dar a oportunidade para o aluno com necessidades educacionais especiais poder aprender mais, entrar mais na sociedade, ser aceito.” Refletindo sobre as dificuldades que são encontradas, ela aponta que alguns alunos precisariam frequentar Centros de Ensino Especiais por não terem condições de estar em sala de aula. Outros alunos precisam antes estudar em Classes Especiais e, gradativamente, serem incluídos. “Pegar o aluno e jogar na inclusão é muito mais difícil trabalhar, porque ele não tem condições, não está adaptado. A professora que recebe esse aluno não consegue fazer muita coisa com vários outros alunos em sala de aula”.

Ana deu o exemplo de João, que passou vários anos em Classe Especial e foi incluído gradativamente em sala com integração inversa. A Classe Especial desenvolve a parte social e cognitiva e prepara o comportamento, segundo a professora. Ainda, Ana destaca que nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais podem ser incluídos, uma vez que eles acabam sendo excluídos em sala de aula, por não estarem preparados social, emocional e cognitivamente para frequentar um espaço formatado, como a sala de aula convencional.

Em relação à formação geral de professores, fica evidenciado que existe uma defasagem para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. A professora considera que, normalmente, fala-se apenas sobre aspectos teóricos ou aspectos práticos amplamente conhecidos, em muitas das aulas sobre inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Desta forma, muitos cursos de formação continuada e de graduação também deixam a desejar, quando se trata de formar um professor para trabalhar em uma sala de aula inclusiva. Outro aspecto destacado por Ana, a respeito dos assuntos abordados em cursos sobre inclusão, é que alguns ensinam técnicas de contenção e outros métodos que ela não aprova e não utiliza em sala.

A professora conta que ainda não encontrou um livro que fosse além de discussões etiológicas e biológicas sobre o autismo. Segundo ela, seria muito importante existir alguma bibliografia que discutisse métodos e possibilidades para a atuação em sala de aula inclusiva com alunos autistas.

A professora destacou a calma e a compaixão como principais aprendizados que teve sobre a inclusão de alunos autistas. Em relação à calma, Ana explica que é

importante esperar o momento do aluno e dar-lhe tempo para tomar uma atitude. Sobre a compaixão, ela considera que o aluno autista é diferente das outras pessoas e que é importante ter compaixão, pensar bastante sobre aquele aluno. A professora arremata, destacando a importância da participação dos outros alunos da sala na inclusão de alunos autistas.

Na discussão sobre currículos de graduação em Pedagogia de três universidades, Ana destacou que os currículos das duas universidades particulares não pareciam preparar os alunos para serem futuros professores de escolas inclusivas. Uma das faculdades particulares tinha apenas a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que Ana considera um conhecimento importante, mas não fundamental, uma vez que os profissionais que trabalham com alunos surdos têm curso de especialização na área, com muito mais conhecimento de LIBRAS. A segunda faculdade particular tinha aula de LIBRAS e mais uma disciplina chamada “Educação Inclusiva”. A professora ressaltou que esta última disciplina deveria estar presente em todos os currículos de Pedagogia. Mesmo com a disciplina em questão, ainda faltam disciplinas para completar a formação do futuro professor.

No currículo da universidade pública, a professora considerou interessantes duas disciplinas sobre alunos com necessidades educacionais especiais, em dois semestres seguidos. Porém, ressalta que existe muito espaço dedicado para disciplinas optativas e sugeriu que deveriam ter mais disciplinas obrigatórias, como uma cadeira de Educação Inclusiva, que verse sobre diferentes diagnósticos, síndromes, transtornos e também sobre as crianças que não recebem um diagnóstico, mas que também precisam ser incluídas. Ainda, Ana refletiu sobre a importância de estágios de vivência sobre educação inclusiva, destacando a importância da prática na formação de um futuro professor.

## *Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (02/11)*

Objetivo: Produzir zonas de significados e reflexão com a professora, de modo a construir possibilidades de mudanças na formação de professores e órgãos responsáveis pela educação, para alcançar a inclusão escolar.

Procedimento e material utilizado: Ao término da primeira intervenção, foi agendada a segunda e última sessão de intervenção, tendo em vista a condição de saúde da professora. A segunda sessão de intervenção também foi realizada na casa da professora e foram utilizados caneta e papel para registro.

### Resultados obtidos e discussão:

Foram levantados dois aspectos essenciais a serem repensados na prática atual de formação inicial e continuada dos professores. O primeiro diz respeito à importância de buscar, nos moldes da Escola Normal, questões relativas à prática escolar na formação de futuros professores, através de estágios de vivência, lecionando aulas, conversando com professores de sala de aula e professores supervisores de estágio.

O segundo versa sobre a necessidade de modificar a estrutura das Secretarias de Educação, de modo que ao invés de burocratas, professores experientes ocupem cargos e decidam sobre os caminhos da educação. Esta mudança implicaria também em modificar a maneira como os cursos de formação continuada são ministrados, através da mudança de seus ministrantes por professores de sala de aula que se destacam em sua prática escolar, possibilitando mais trocas de experiências e diálogo da teoria com a parte prática.

A visão pedagógica e a prática da professora serão essenciais para futuras construções acerca do tema da inclusão de alunos autistas. É importante repensar a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, como uma das peças-chave no caminho para a inclusão efetiva: cognitiva, social e emocional do aluno.

## Anotações da sessão de intervenção psicopedagógica número 2:

Iniciamos a intervenção, retomando a discussão que havia sido feita a respeito dos currículos de pedagogia atuais e a sua relevância na formação de professores para a inclusão. A opinião de Ana é que a formação inicial de professores deveria voltar a ser o curso de magistério. Ela defende esta posição, colocando que três semestres da Escola Normal eram dedicados à prática escolar com supervisão. Ainda em relação a isso, a professora destaca que os estágios da Escola Normal eram longos e com contato direto entre professores orientadores, professores de sala de aula e estagiários, ao contrário da prática de estágio atual, onde se observam estágios curtos e com pouca interação entre graduandos, professores da escola e professores universitários.

Ana explica que os professores recém-formados por faculdades de pedagogia, dificilmente saem preparados para lidar com adversidades e dificuldades em sala de aula. Faltam experiência e repertório, para encontrar soluções e alternativas. O mesmo se aplica ao caso da inclusão: existem alunos de graduação em Pedagogia que nunca viram como acontece a inclusão escolar.

A professora ressalta a importância da prática na formação de educadores: “Um professor nunca é bom professor sem a prática. A parte intelectual é importante, mas não suficiente”. Ela levanta a importância da troca de experiências, da prática, da obrigatoriedade de mais estágios e da comunicação com professores de sala de aula.

Ana destaca que a inclusão faz o professor ver cada aluno em sua individualidade, com a necessidade de trabalhar como cada um diferenciadamente.

Questionada sobre a política pública de inclusão atual no Brasil, ela explica que ainda falta muito, mas está caminhando. Convidada a refletir sobre o que faria se estivesse no Ministério da Educação, Ana diz que começaria colocando professores experientes, bons, que prezam o aluno e que conhecem a prática cotidiana da escola, na secretaria de educação. Ela considera que, muitas vezes, os órgãos ligados à educação têm vários funcionários burocratas, que conhecem leis, mas não conhecem a prática escolar.

Sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação, ela coloca que a organização e a oferta de cursos são muito boas, assim como o espaço dedicado na carga horária para a realização dos cursos. O professor opta por quais cursos fazer e, com isso, soma pontos em seu plano de carreira. Já o conteúdo ministrado, muitas vezes

não atende à demanda dos professores, por não abarcar a prática. Ana relata que às vezes os professores de sala de aula dividem suas dúvidas com o professor ministrante do curso e este não os auxilia com exemplos práticos ou possibilidades de atuação, respondendo apenas para procurar em algum livro. Para ministrar estes cursos oferecidos pela secretaria de educação, Ana sugere que sejam professores de sala de aula que se destacam em sua prática, para dividir experiências e buscar soluções. Ela relata que existem alguns professores assim e que, nestes casos, a turma chega à lotação máxima.

Pensando em uma escola ideal, Ana relata que uma grande dificuldade são os adultos que lá trabalham, uma vez que nem todos os professores se empenham, buscam ou aceitam coisas novas. É fundamental que o professor se envolva com o aluno, inove nas atividades e propostas em sala de aula, e, para tal, ele precisa estar aberto a mudanças e trabalhos fora de sala de aula.

Pensando sobre a inclusão, Ana coloca que “a inclusão começa com a inclusão de todas as partes da escola: professores, funcionários, alunos e pais”. Ela refletiu que antigamente não gostava da inclusão, admirava os professores que realizavam inclusão, que trabalhavam nas Classes Especiais, mas achava que “não dava conta” [sic]. Ela via que os professores dos alunos com necessidades educacionais especiais ficavam muito felizes com resultados pequenos e ela achava isso estranho. Hoje em dia, ela se vê feliz com estes pequenos avanços e percebe a inclusão como uma característica da sala de aula atual muito interessante, que faz o professor observar mais e estar atento a todos os alunos.

Quando questionada sobre qual tipo escola gostaria que um filho seu frequentasse, caso fosse autista, ela responde que seria a escola onde ela trabalha, ou outra nos mesmos moldes.

Por fim, Ana preocupa-se também com o conteúdo cognitivo, porque este conhecimento faz os alunos seguirem adiante na escola e também porque ela tem que prepará-los para professores conteudistas. Ainda assim, ela percebe seus alunos desenvolvendo-se também social e emocionalmente: eles aprendem a ajudar, dividir, ter compaixão, cuidar deles próprios e dos outros e a trabalhar em equipe.

## **5. Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica.**

O ponto central das intervenções estava relacionado à formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas, e percebe-se, na fala da professora, que esta formação está bastante defasada, principalmente nas universidades, mas também nos cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação. Conforme as visões anteriormente expostas de Sacavino (2008), Furlanetto (2011), Araújo (2011) e Braúna (2011); a formação de professores deve ser reconstruída a partir de um diálogo entre a teoria das universidades e as práticas de sala de aula, uma formação de professores centrada na escola, de modo a possibilitar efetivamente mudanças na prática cotidiana dos professores.

A professora participante da intervenção chamou a atenção para dois fatos: o primeiro é que existe uma escassez de experiências práticas e de disciplinas de inclusão nos cursos de graduação em pedagogia; e o segundo diz respeito à maneira como são conduzidos os cursos de formação continuada para os professores da rede pública de ensino.

Quando os organismos internacionais e o próprio governo brasileiro instituem a obrigatoriedade da inclusão escolar, necessariamente exigem que sejam realizadas mudanças estruturais e pedagógicas nas instituições escolares. Conforme foi discutido pelos autores acima citados, não é possível realizar uma mudança efetiva e adequada, nas práticas pedagógicas dos educadores, se eles não participarem ativamente deste processo de formação. Conforme assinala Pulino (2010), a prática de ver e de ouvir os educadores, em sua novidade e originalidade, e de acolher seus desejos e perspectivas é um caminho para desenhar, coletivamente, uma escola repleta de possibilidades e aberta para o novo.

A UNESCO (2004 e 2005) defende a modificação da educação e do currículo escolar, para que a educação atenda a todos de maneira igualitária. O PNE para o decênio 2011-2020 (Brasil, 2010) destaca dois períodos escolares nos quais existe maior evidência de dificuldades de aprendizagem: a alfabetização e o Ensino Médio. Além disso, estabelece planos de ações, a fim de melhorar esta situação. Os referidos planos de ação contemplam a questão da inovação das práticas pedagógicas como um dos pilares para assegurar o processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que o MEC considera que algumas situações de dificuldades de aprendizagem serão melhores

abordadas com uma pedagogia diferenciada, podemos considerar que esta modificação nas práticas pedagógicas poderia ser muito enriquecedora para incluir todos os alunos e não apenas aqueles que enfrentam dificuldades durante a alfabetização e no Ensino Médio.

É importante ressaltar que a professora participante da intervenção comentou, ao analisar os currículos atuais de pedagogia, que os professores recém-formados não estão preparados para lidar com as dificuldades em sala de aula. Estas dificuldades não estão relacionadas apenas à inclusão escolar, mas sim à prática cotidiana escolar, dificuldades de aprendizagem em geral, exclusão social, questões familiares, entre vários outros percalços que o professor encontra em seu dia a dia e precisa da prática para lidar com eles da melhor forma possível. Como bem assinalaram Pacheco, Eggertsdóttir & Marinósson (2007), uma escola inclusiva inclui e dá oportunidades para todos os estudantes, proporcionando um ambiente escolar seguro, acolhedor e agradável. Muitas escolas não acolhem os estudantes em sua singularidade

Ao considerar as reflexões realizadas na intervenção e os subsídios teóricos reunidos neste trabalho, temos que a inclusão escolar de todos os estudantes da escola pode melhorar caso a formação de professores inicial e continuada seja modificada, de maneira que fomente algumas reflexões e ações nos educadores. As mudanças dizem respeito principalmente a aumentar a relação teoria e prática e também a centrar a formação na escola, de modo que professores de sala de aula participem ativamente da formação, inclusive lecionando cursos. Em relação às reflexões e ações que devem ser fomentadas e construídas com os educadores na formação dizem respeito à reflexão e avaliação da realidade, considerar o aspecto social como parte fundamental da inclusão, acolher e respeitar os estudantes em sua singularidade, sem buscar uma homogeneização no contexto escolar. Formar educadores que têm uma nova concepção de ser humano e de relação professor-aluno, promove um novo posicionamento profissional e compromisso ético e político do educador, assegurando a inclusão escolar (e conseqüente inclusão social) de todos os estudantes.

Por fim, reiteramos a visão que já expusemos no início deste trabalho, quando discutimos o papel do psicopedagogo na inclusão escolar: este profissional pode colaborar no processo de inclusão escolar tanto de estudantes autistas como todos outros estudantes, neurotípicos ou não. O psicopedagogo pode auxiliar na construção e

manutenção da ponte teoria-prática no cotidiano escolar, nas reuniões de planejamento, nos conselhos de classe e em outros momentos escolares, sejam eles pedagógicos ou não. Ao aliar prática à teoria, respeitando as singularidades e criando espaços de discussão, reflexão e construção de conhecimento entre educadores, equipe pedagógica, pais, estudantes e funcionários da escola, o psicopedagogo tem muito a acrescentar no desenvolvimento de um espaço escolar inclusivo.



## **6. Considerações Finais**

Este trabalho de pesquisa e intervenção foi muito rico pelas suas reflexões construídas durante as leituras, reuniões de supervisão e todas as sessões de avaliação e intervenção. Esta temática da inclusão escolar de estudantes autistas não se esgota neste trabalho. Pretende-se continuar nesta linha de pesquisa durante o mestrado, de forma a construir mais conhecimento acerca do tema e preencher algumas lacunas deixadas aqui.

Foram várias as dificuldades encontradas, desde o estado de saúde da professora com a qual realizei as intervenções, até a exiguidade do tempo para analisar documentos, observações e entrevistas com mais cuidado e a partir de uma metodologia específica, como, por exemplo, a análise de conteúdo.

Por ter sido uma primeira investigação acerca do tema, foram realizadas muitas sessões de avaliação e poucas de intervenção. Apesar de compreender que, a partir da metodologia de pesquisa que foi aqui empregada, o conhecimento foi construído também durante as observações participativas e entrevistas semi-estruturadas, seria interessante realizar ao menos uma sessão de intervenção com o estudante autista, além de mais sessões de intervenção com a professora.

Este estudo me proporcionou uma compreensão diferente e mais ampla em relação à inclusão escolar de estudantes autistas: enxergar e compreender a singularidade de tudo e de todos; cada sala de aula, cada estudante, cada professor, cada pai, cada mãe. Todos precisam ser incluídos no processo de construção diária da inclusão escolar para que ela aconteça de fato e de maneira global, permitindo e promovendo o desenvolvimento e crescimento emocional, social e cognitivo de cada indivíduo e do grupo como um todo.

Em especial, deixo como sugestão, para aqueles que estudam sobre inclusão escolar, que busquem construir conhecimento acerca do tema com o professor de sala de aula. O educador tem muito a contribuir para a construção de possibilidades de inclusão escolar, produzindo conteúdos muito ricos para a formação de professores atuais e futuros.

## 7. Referências Bibliográficas

- APA. (1995). *DSM IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- APA. (2010). *DSM V Development*. Acesso em 20 de nov de 2011, disponível em <http://www.dsm5.org/proposedrevision/Pages/NeurodevelopmentalDisorders.aspx>
- Araújo, M. S. (2011). Pensando Práticas e Saberes na Formação Continuada de Professores/as. In: H. A. Fontoura, & M. Silva, *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias - Desafios à Pós Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões* (pp. 193-205). Rio de Janeiro: Anped Nacional.
- Barbosa, J. I. (1992). Uma caracterização preliminar das clínicas-escola de Fortaleza. *Tese de mestrado*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Bossa, N. A. (1994). *A Psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brasil (2001). Ministério da Educação.. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Acesso em 27 de nov de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Brasil. (2010). Lei n. 8.035/2010. *Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020*. Ainda em trâmite.
- Braúna, R. C. (2011). O Papel da Formação Inicial na Constituição das Identidades Profissionais de Alunas do Curso de Pedagogia. In: H. A. Fontoura, & M. Silva. Rio de Janeiro: Anped Sudeste.
- Coelho, C. M. (2010). Inclusão Escolar. In: D. A. Maciel, & S. Barbato, *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (pp. 55-72). Brasília: Editora da UnB.
- Craveiro de Sá, L. (2003). *A Teia do Tempo e o Autista: Música e Musicoterapia*. Goiania: Editora UFG.
- Enumo, S. R. (dezembro de 2005). Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. pp. 335-354.
- Fagali, E. Q., & do Vale, Z. D. (1993). *Psicopedagogia Institucional Aplicada*. Petrópolis: Vozes.
- Fernandes, J. F. (2006). Inclusão, Educação e Invenção do Social. In: H. A. Fontoura, & M. Silva, *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias - Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões* (pp. 206-228). Rio de Janeiro: e-book.
- Ferreira, A. L., & Acioly-Régner, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, pp. 21-38.
- Freitas, N. K. (2008). Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, pp. 323-336.
- Furlanetto, E. C. (2011). A Formação como Possibilidade de Conhecimento e Transformação de Matrizes Pedagógicas. In: H. A. Fontoura, & M. Silva, *Formação de*

- Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas* (pp. 107-118). Rio de Janeiro: Anped Nacional.
- Goldstein, A. (2009). *O Autismo sob o Olhar da Terapia Ocupacional*. São Paulo: Casa do Novo Autor.
- Gomes, C. G., & Mendes, E. G. (set-dez de 2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial de Marília* , pp. 375-396.
- Grandin, T., & Sacks, O. (2006). *Thinking in Pictures*. New York: Random House.
- Guhur, M. L. (set-dez de 2007). A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin. *Revista Brasileira de Educação Especial* , pp. 382-398.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (fall de 2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* , pp. 150-165.
- Kelman, C. A. (2010). Sociedade, educação e cultura. In: D. Maciel, & S. Barbato, *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar* (pp. 11-54). Brasília: Editora UnB.
- Kern, C. (2005). Um processo considerado bem-sucedido de inclusão escolar e diagnóstico de síndrome de autismo: uma história de muitas vidas. Florianópolis, Dissertação (Mestrado), UFSC/CED: Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Klin, A. (maio de 2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria* , pp. s3-s11.
- Nuernberg, A. H. (abril/junho de 2008). Contribuições de vigotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo* , pp. 307-316.
- OMS. (2000). *CID 10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 10. ed. São Paulo: Edusp.
- Pacheco, J., Eggertsdóttir, R., & Marinósson, G. (2007). *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed.
- Pain, A., & Echeverria, H. (1987). *Psicopedagogia Operativa: Tratamento educativo da deficiência mental*. Porto Alegre: Artmed.
- Pulino, L. H. (2001). Acolher a Criança, Educar a Criança: Uma Reflexão. *Em aberto* , pp. 29-40.
- Pulino, L. H. (2010). Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. In: O. K. Kohan, *Devir-criança da filosofia: infância da educação* (pp. 153-164). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Rey, F. G. (2011). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Cengage Learning.
- Sacavino, S. (2008). Formação de Educadores/as em/para os Direitos Humanos: um horizonte de sentido - uma maneira de fazer - uma forma de ser. In: M. e. Zenaide, *Direitos Humanos: capacitação de educadores* (pp. 193-200). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

- Sass, O. (dezembro de 2003). Problemas da educação: o caso da psicopedagogia. *Educação e Sociedade* , pp. 1363-1373.
- Silva, M., & Mulick, J. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão* , pp. 116-131.
- Souza, M. T. (abr-jun de 2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* , pp. 249-254.
- UNESCO. (2004). *Changing teaching Practices - using curriculum differentiation to respond to students´diversity*. França: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion*. Paris, França: UNESCO.
- Vygotsky. (sem data, versão de 1997). *Obras Escogidas V - Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (sem data, versão de 2006). Problemas de la Psicología Infantil. In: L. Vygotsky, *Obras Escogidas IV* (pp. 249-386). Madrid: A. Machado Libros.
- Williams, A. (2001). Using Integrated Learning Systems to Support Students with Learning difficulties in a Comprehensive School. *Support for Learning* , pp. 174-178.